

Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL / CLIL - Content and Language Integrated Learning)¹

Another way to learn a foreign language: the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach

Margarida Coelho

Resumo

No contexto europeu pós-Bolonha, multilingue e pluricultural, onde a ‘internacionalização’ é palavra-chave e no qual é consensual a ideia de que é urgente dotar os estudantes (e professores) do ensino superior com competências linguísticas efectivas em línguas estrangeiras, as novas perspectivas enunciadas pela abordagem ‘Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua’ (AICL/CLIL) assumem elevadas potencialidades de futuro.

Embora ainda em fase de experimentação incipiente em Portugal, esta metodologia de aprendizagem conheceu na última década, em particular na Europa e sobretudo em Espanha e em Itália, uma ampla disseminação com relatos de boas práticas em diferentes níveis de ensino. A já extensa investigação publicada sublinha a importância de utilizar uma língua estrangeira para “fazer coisas” e dá conta de resultados muito positivos para alunos, professores e instituições.

Esta comunicação centra-se em alguns das questões estruturantes desta nova abordagem no contexto específico do Ensino Superior, salientando aspectos como os objectivos e princípios que a orientam, os benefícios para os envolvidos, os focos de resistências que ainda surgem e o perfil de competências do professor CLIL (língua/conteúdo). Apresentam-se, ainda, algumas sugestões de temática a desenvolver nesta área e no âmbito do Ensino Superior em Portugal.

Palavras-chave: AICL/CLIL; ensino superior; princípios base CLIL; benefícios; competências do professor

Abstract

In the European multilingual and multicultural post-Bologna context, where 'internationalization' is the keyword and where everybody seems to agree that it is urgent to ensure that university students (and teachers) have effective language skills in foreign languages, the new perspectives provided by the 'Integrated Content and Language Approach' (CLIL) present high potential for the future.

Although still at an incipient stage in Portugal, this learning methodology has known in the last decade, particularly in Europe and especially in Spain and Italy, a wide dissemination with good practice reports from different levels of education. The research published emphasizes the importance of using a foreign language to "do things" and reports very positive results for students, teachers and institutions.

This paper focuses on some of the structural issues of this new approach in the specific context of Higher Education (HE), highlighting aspects such as the objectives and principles guiding it, the benefits for those involved, some reservations about it and the competence profile of the CLIL teacher (language/content). We also present some suggestions for themes to be developed in this area and within the context of Higher Education in Portugal.

Keyword: Content and Language Integrated Learning/CLIL; Higher Education; CLIL basic principles; benefits; teacher's competences

¹. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012.

Introdução.

A União Europeia (UE), sobretudo a partir do ano 2000, data da Cimeira de Lisboa e de 2002, com a Cimeira de Barcelona, tem vindo a publicar diversos documentos fundadores sobre questões de políticas educativas e linguísticas nos quais enuncia linhas orientadoras para o ensino/aprendizagem das línguas no mesmo espaço económico, social e político. Das indicações divulgadas releva o incentivo ao multilinguismo/plurilinguismo [1] como valor e competência a desenvolver no contexto europeu, destacando-se como elemento-chave da política educativa da UE a promoção da aprendizagem das línguas e do multilinguismo individual, aliada a uma maior ênfase na diversidade linguística [2].

Em paralelo com estas orientações, a UE tem também vindo a incentivar a mobilidade dos cidadãos, particularmente dos jovens, em contextos educativos formais e informais, visando reforçar o espírito de cidadania e da identidade nacional e europeia. Iniciativas como o *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV)*, lançado em 2006, e os seus subprogramas: *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Comenius*, *Grundtvig*, *Erasmus Mundus* e *Tempus*, entre outros, dão forma a essa mobilidade e concretizam-se em intercâmbios, parcerias, cooperação e mobilidades que cruzam sistemas de ensino e instituições educativas a nível europeu e promovem, em simultâneo, o desenvolvimento de competências plurilingues nos cidadãos que nela participam.

Recentemente, *O Livro Verde - Promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem* (2009), da Comissão das Comunidades Europeias [3] e o programa «Educação e Formação para 2020», “EF 2020” [4], do Conselho da União Europeia, no qual se estabelece o novo quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação para o período 2010-2020, vêm também reafirmar a ideia da necessidade de intensificar a mobilidade transnacional com fins educativos, de forma a consolidar e incrementar os bons resultados obtidos tanto na formação universitária como no acesso ao mercado laboral dos jovens europeus.

Num outro documento chave, “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006” [5], a Comissão Europeia define um percurso que se organiza em torno de 3 objectivos gerais: (a) promover a aprendizagem de línguas como uma actividade a desenvolver ao longo da vida, (b) melhorar a qualidade do seu ensino a todos os níveis e (c) criar um ambiente na Europa propício às línguas, promovendo a

diversidade linguística, criando comunidades favoráveis às línguas e facilitando a sua aprendizagem. De forma a *incentivar a aprendizagem das línguas ao longo da vida* o documento preconiza a aprendizagem de mais duas línguas, para além da materna, e defende que “A Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC), que designa a situação em que os alunos aprendem outras matérias numa língua estrangeira veicular, pode dar um importante contributo à consecução dos objectivos da União no domínio da aprendizagem de línguas.” [6]. No parecer da Comissão, as vantagens decorrentes da introdução de uma abordagem e modelo de ensino/aprendizagem AICL /CLIL numa instituição facultará aos alunos

oportunidades efectivas de utilização imediata das suas novas competências linguísticas, em lugar de as adquirirem para só as praticarem mais tarde. Além disso, permite que um maior número de aprendentes tenha acesso à aprendizagem de línguas, inculcando autoconfiança aos jovens estudantes e àqueles que, no ensino geral, tiveram menos sucesso na aprendizagem formal de línguas. O sistema proporciona uma exposição às línguas sem impor tempos lectivos adicionais, o que pode revestir um interesse particular nos contextos profissionais. [7]

Num contexto europeu pós-Bolonha, multilingue e pluricultural, onde a ‘internacionalização’, “mobilidade” e “empregabilidade” são palavras-chave e no qual é consensual a ideia de que é urgente dotar os estudantes e professores do ensino superior com competências linguísticas efectivas em línguas estrangeiras, as novas perspectivas apresentadas pela abordagem CLIL assumem, assim, elevadas potencialidades na aprendizagem de línguas. Anunciada e apresentada com vantagens como o *pronto uso de novas competências linguística, possibilidade de aprendizagem para um maior número de alunos, maior autoconfiança por parte do aluno, inovação relativamente a outras abordagens mais formais, mais tempo de aprendizagem sem adição suplementar de tempos lectivos e benefícios em termos profissionais* a abordagem CLIL justifica uma atenta consideração, particularmente quando a investigação realizada e as boas práticas relatadas nesta área têm vindo a confirmar as mais-valias deste modelo de aprendizagem, não apenas como mais uma ferramenta educativa, mas sim como uma abordagem integrada com implicações nos desenho dos planos de estudo dos cursos, na formação de professores, nas metodologias de ensino utilizadas e nos materiais produzidos.

1. CLIL em Contexto(s)

Embora ainda longe de constituir uma prática já implementada de forma sistemática nos diferentes sistemas e graus de ensino na Europa, nas duas últimas décadas os cursos/formações com uma abordagem metodológica CLIL têm vindo a tornar-se uma realidade cada vez mais presente e a crescer a nível europeu. Em 2006, o Relatório Eurydice da Comissão Europeia é dedicado a esta questão específica, mas alerta que o facto de a maioria dos países na Europa estar a oferecer um tipo de formação CLIL não significa que essa seja já uma prática alargada:

In certain countries, around 3 % of pupils or students are concerned at primary and/or secondary levels, while in others the proportions stand at between 10 and 15 %. Countries in which over 20 % is reported are few in number. The highest percentages correspond, in general, to situations in which instruction is provided in regional or minority target languages. Such is often the case in countries in which the language situation is very complex and these data reflect real determination to safeguard the languages spoken by their populations. [8]

Dados mais recente apresentados no relatório *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012* [9] revelam que em todos os países europeus, com excepção da Dinamarca, Grécia, Islândia e Turquia, há agora escolas do ensino primário e secundário que oferecem aos alunos a possibilidade de aprender conteúdos através de uma língua estrangeira, embora o número de escolas primárias e secundárias que o fazem seja ainda reduzido, com excepção da Comunidade Alemã na Bélgica, no Luxemburgo e em Malta, onde todas as escolas funcionam dentro da abordagem CLIL (*Key Data*, 2012: 39).

Quadro1
CLIL (Content and Language Integrated Learning) in primary and general secondary education

Country	Number of schools providing CLIL (<u>all</u> language pairs listed and <u>all</u> ISCED levels included)			Reference year
Malta		All schools (3 ISCED levels)		2010/11
Luxembourg		All schools (3 ISCED levels)		2010/11
Belgium – German-speaking community		All schools (3 ISCED levels)		2010/11
Spain	10.800			2010/11
France	2781		(:)	2010
UK/Wales	1685			2009/10
Ireland	719			2009/10
Hungary	607			2010/11
Romania	437			2009/10
The Netherlands	242		13* pilot projects	2010/11

Country	Number of schools providing CLIL (<u>all</u> language pairs listed and <u>all</u> ISCED levels included)				Reference year
Bulgaria	240				2010/11
Belgium – French Community	232				2010/11
Poland	220				2010/11
Latvia	185			(:)	2010
Finland	180			(:)	2009/10
Lithuania	160			(:)	2010/11
Estonia	119				2010
Slovakia	105				2010/11
Croatia (Candidate country)	105				2009/10
Czech Republic	51				2009/10
UK/Northern Ireland	33				2010/11
UK/Scotland	30				2010
Norway (EFTA/EEA country)	18			(:)	2010/11
Slovenia	6				2010/11
Portugal			23* pilot projects		2010/11
Cyprus			12* pilot projects		2010
Belgium – Flemish Community			20*pilot projects		2010/11
Liechtenstein (EFTA/EEA country)			1* pilot project		2010/11
Italy		(:)		(:)	(:)
Germany		(:)		(:)	(:)
Austria		(:)		(:)	(:)
Sweden		(:)		(:)	(:)
UK/England		(:)		(:)	(:)
Turkey (Candidate country)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Iceland (EFTA/EEA country)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Denmark	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Greece	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

Adaptado de “Annex 2: CLIL In Primary and General Secondary Education”.
 Legenda: (:) Data Missing (-) no CLIL type provision [10]

No contexto português, o recurso a esta metodologia é ainda pouco comum, atribuindo-se tal facto no que se refere ao ensino primário e secundário sobretudo a razões geográficas, históricas e de uniformidade linguística nacional e não de oposição institucional ou formal ao seu uso [11]. Diferentemente dos casos de Espanha e de Itália, por exemplo, onde o CLIL tem funcionado como resposta estratégica educacional ao bilinguismo, parece que em Portugal não há ainda expressiva motivação para a aprendizagem integrada de conteúdos e língua, embora no relatório *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012* se registem em 2010-11 já 23 projectos-piloto em curso.

Relativamente ao ensino superior, Coyle (2010) e Vilkanienė (2011), entre outros, distinguem a abordagem CLIL como uma das estratégias de maior potencial e que mais amplamente vem sendo utilizada pelas instituições para responder à urgência de dotar alunos e professores com a preparação linguística e competências interculturais necessárias para

funcionar na nova realidade multilingue e multicultural europeia e mundial, contribuindo decisivamente para promover as possibilidades de mobilidade e de empregabilidade dos que dominam tais competências. Efectivamente, assistimos nas últimas décadas a mudanças substanciais no papel das línguas nas instituições de ensino superior, pois dos especialistas em filologia ou em estudos literários, das vertentes mais práticas da tradução e da interpretação, o estudo das línguas passou a interessar também actores de áreas não linguísticas e a inserir-se em outras estratégias educativas (Tudor, 2008: 41). Em Portugal constatamos que algumas Instituições de Ensino Superior, particularmente após a implementação do processo de Bolonha, estão progressivamente a introduzir nos seu planos de estudos Unidades Curriculares leccionadas em língua estrangeira, na sua maioria em inglês. Francesca Costa (2009: 87-88) refere o estudo de Wachter & Maiworm (2008) e o inquérito realizado sobre programas exclusivamente leccionados em inglês, ao nível do 2º e 3º Ciclos nas Universidades europeias, excluindo os cursos de literatura e de línguas, e indica para Portugal (informação reportada a 2007) que em 96 instituições de ensino superior havia apenas 9 com cursos em inglês. F. Costa conclui também que, de um modo geral, os cursos leccionados em inglês triplicaram em número desde 2002 mas há uma forte necessidade de investigação e de boas práticas no contexto do ensino superior (Costa, 2009: 88). A maior parte das Instituições de Ensino Superior que responderam ao inquérito e que oferecem curso em língua inglesa caracterizam-se por ser de dimensão considerável (cerca de 121,000 alunos média matriculados), com muitos programas de 1º ciclo, de mestrado e de doutoramento. Também o número de alunos em mobilidade (*in & out*) tem vindo a crescer, sendo que esta população flutuante tem exigências muito concretas a nível da formação linguística e a quem as instituições de ensino superior devem dar uma resposta.

2. CLIL – Conceito e Princípios Base

Marsh (2002: 15, 58) reporta a meados de 1990 a adopção por parte da *European Network of Administrators, Researchers and Practitioners* (EuroCLIC) [12] do acrónimo CLIL e sublinha a abrangência do termo que engloba qualquer actividade na qual uma língua estrangeira é utilizada como ferramenta na aprendizagem de um conteúdo não linguístico e onde tanto a língua como o conteúdo têm uma função curricular conjunta. Outros autores de referência na área como Dalton-Puffer (2007), Peeter Mehisto (2008: 9) e Do Coyle (2007; 2010:1) sublinham o duplo enfoque da abordagem CLIL e o facto de se promover em simultâneo tanto os conhecimentos da língua como os do conteúdo, sem preferência por um ou outro. A língua

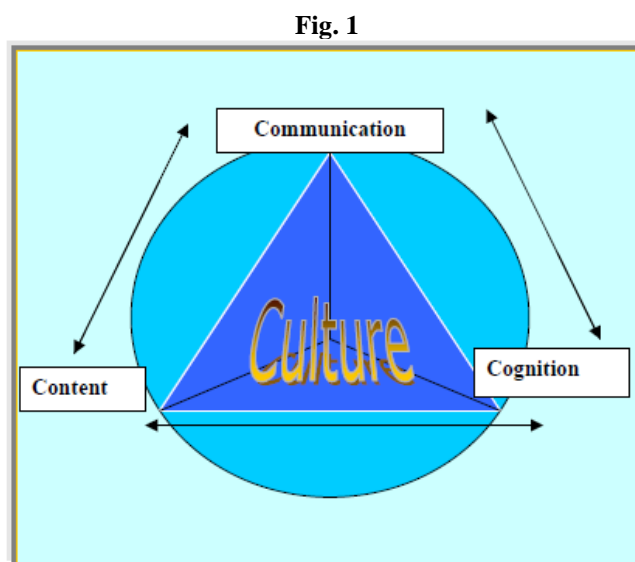
inglesa, apesar de ser a mais frequentemente utilizada, não ocupa nesta abordagem, também, lugar privilegiado a favor de uma qualquer outra língua (Coleman, 2006; Doiz, 2011), o que contribui para a promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências plurilingues e faculta aos alunos a possibilidade de ganhar competências em diferentes línguas e culturas.

Na abrangência das acepções de CLIL apresentadas, vemos claramente evocadas outras práticas e abordagens didáctico-pedagógicas que também contemplam o recurso a uma segunda língua para transmitir conteúdos (Dalton-Puffer, 2007:1; Mehisto, 2008:12). Experiências de aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira através de imersão linguística, educação bilingue, Inglês para Fins Específicos [13], Inglês para Fins Académicos, “Dual Language Programs”, “Content-Based-Instruction” (CBI/ ensino de conteúdos baseados na linguagem), “English as a Medium of Instruction” (EMI), “English as an Additional Language (EAL)”, ou “English across the Curriculum”, remetem, no entanto, para concepções filosóficas ou contextos histórico-culturais específicos que as suportam e que as distinguem de uma abordagem CLIL (D. Lasagabaster, 2010). Questões como a(s) línguas nacionais existentes em cada país, a língua utilizada como veículo educacional ou os objectivos definidos num certo país para a educação, determinaram a criação de modelos distintos de abordagem como são os casos, entre outros, das escolas internacionais, o ensino em escolas de países com duas ou mais línguas oficiais ou a educação de crianças em contextos multilingues.

Fundando-se nos princípios da abordagem comunicativa da língua (Coyle, 2010), a ideia base da metodologia CLIL de integração de *conteúdo e língua* permite aos alunos aprender num ambiente onde a comunicação tem o propósito de veicular um conteúdo de uma área específica, sendo a língua vista como ‘um meio’ e não como ‘um fim em si mesmo’. Dalton-Puffer et. al. (2007) sugerem mesmo que tal facto justifica a maior motivação dos alunos para comunicar na segunda língua (L2), uma vez que a ansiedade que no ensino tradicional se coloca na forma correcta da língua é substancialmente reduzida nesta abordagem. L. Vilkancienė (2011:113) também aponta esta ‘maior tolerância’ no uso da língua, com recurso eventual à língua materna (‘code-switching strategies’), e o maior apoio fornecido aos alunos para a produção/expressão em língua estrangeira, como dois princípios distintivos da metodologia CLIL, em contraponto com as metodologias tradicionais do ensino da língua.

Em *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning In Bilingual and Multilingual Education*, Mehisto (2008) sistematiza os 6 princípios fundamentais da metodologia CLIL: 1. *ênfase múltipla* (material linguístico de apoio à aula de especialidade e vice versa); 2- *ambiente de aprendizagem seguro e enriquecedor* (facilitador da construção da confiança do aluno); 3- *autenticidade* (materiais correntes e ligação entre a aprendizagem e as experiências dos alunos); 4 – *aprendizagem activa* (ensino centrado no aluno, negociação de significado; o professor como facilitador da aprendizagem); 5 – *Suporte /‘Scaffolding’* (transmitir mais conhecimentos do que o anteriormente veiculado; rearranjo da informação a transmitir); 6 - *cooperação* (planificação de lições em colaboração com outros docentes). Estes princípios CLIL potenciam a autonomia do aluno e promovem o seu papel activo durante as aulas, apoiando-se preferencialmente em estratégias centradas em tarefas, processos e estudos de casos.

Do Coyle (1999; 2002; 2006; 2010) desenvolveu um enquadramento conceptual – os 4 C’s – pelo qual representa os 4 princípios estruturantes do CLIL: *conteúdo, comunicação, cognição, cultura*. Sendo uma abordagem integrativa e multicultural, é a relação entre os 4 elementos que operacionaliza o modelo e é a língua, enquanto ferramenta de aprendizagem, que opera nos 3 sentidos: **de – para – através**.



Os “4Cs” para CLIL (Do Coyle: 2006)

Nesta perspectiva, CLIL não é simplesmente a partilha de conteúdos através de uma língua estrangeira, nem se trata apenas de desenvolver competências cognitivas numa segunda língua. Nesta concepção fica acautelada toda a especificidade das diferentes culturas pertencentes a cada área de especialidade e os alunos são preparados para recorrer àqueles

recursos que lhes permitam comunicar efectivamente. Desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo caminham a par e os alunos “aprendem a utilizar a língua devidamente, ao mesmo tempo que usam a língua para aprender devidamente”. (Do Coyle, 2006:6)

3. CLIL – Benefícios e focos de resistência

O CLIL promove a aprendizagem intercultural nas escolas (www.clilcompendium.com), a competência intercultural dos alunos (Dirba, 2009: 86) e constitui um contributo inovador para solucionar os problemas tradicionais que envolvem a aprendizagem de línguas como sejam a insatisfatória competência linguística alcançada pelos alunos, a fraca motivação e os planos de estudo sobrecarregados (Vilkancienė, 2011:11-12). L. Vilkancienė (2011) realizou um extenso trabalho de investigação na Universidade de Gestão e Economia (na Lituânia) que abarcou 3 anos escolares (2006, 2008 e 2010) e que visava perceber a atitude dos alunos relativamente à introdução de metodologias CLIL nos seus planos de estudo. O estudo concluiu que este tipo formação no ensino superior aumenta a motivação do aluno, criando condições para a existência de aprendizagens com conteúdo cognitivamente mais exigente, e possibilita um maior desenvolvimento de competências comunicativas e de aprendizagem de língua.

Também Muñoz & Navés (2007: 164) relatam os resultados de estudos empíricos sobre as vantagens do uso da metodologia CLIL em algumas Universidades espanholas (UAM em Madrid, UB em Barcelona) e destacam uma vantagem de 2 anos em termos da competência linguística efectiva para os alunos que são integrados neste tipo de ensino. Lasagabaster (2008: 38-40) refere a vantagem entre 1 a 2 níveis na competência linguística geral em estudo realizado com alunos do ensino secundário, em particular a sua competência de produção escrita e Fernandez (2009: 16-24) conclui num estudo na Universidad Nacional del Litoral – Santa Fé, das vantagens que advêm de a abordagem CLIL possibilitar que diferentes competências comunicativas estejam integradas com estratégias semântica e funcionalmente relacionadas. Ursula Stohler (2006:4) demonstra, num estudo realizado na Universidade de Berna, que o facto de se ensinarem conteúdos através de uma língua estrangeira não diminui a aquisição da componente dos conteúdos por parte dos alunos e Do Coyle (2007:561) atesta que ao nível das competências de aprendizagem de vocabulário há uma melhoria de desempenho no grupo de alunos em que se recorria à metodologia CLIL.

Muitos outros têm vindo a investigar e a divulgar diversos resultados de estudos empíricos realizados recentemente nesta área. De entre eles destacamos Dalton-Puffer (2011: 187) que numa extensa e exaustiva revisão dos estudos mais recentemente realizados, salienta outros aspectos positivos do CLIL:

Observations [...] feed into a pool of evidence suggesting that CLIL students are particularly strong in strategic competence, allowing them to successfully convey content notions at an early stage even though their linguistic resources are still limited [...] CLIL significantly enhances the language skills of a broad group of students whose foreign language talents or interests are average.

Pese embora todas as vantagens da abordagem CLIL já extensamente atestadas, há algumas vozes dissonantes que se mostram sobretudo preocupadas pelo facto de questões linguísticas poderem limitar a aprendizagem de conteúdos (Hellekjaer, 2003). Esta desconfiança centra-se com mais acuidade na eventual redução da complexidade cognitiva dos conteúdos abordados ou no abrandamento forçado do ritmo de trabalho com os alunos, em consequência de uma competência linguística em L2 mais limitada (Dalton-Puffer, 2007:5; Gregorczyk, 2012:22). Também o facto de a metodologia CLIL exigir um trabalho de conjunto entre professor de língua e professor de conteúdo, a clara necessidade de formação específica complementar (trabalho ainda incipiente) a este nível, as possíveis debilidades ao nível da competência em L2 dos professores especialistas, a escassa quantidade de materiais disponíveis orientados especificamente para a abordagem CLIL e as dificuldades inerentes à avaliação dos alunos envolvidos neste tipo de aprendizagem, levantam algumas reticências quanto às possibilidades de um maior alargamento na implantação do CLIL nos diversos níveis de ensino (Mehisto 2008; Banegas, 2012).

4. O Professor CLIL - Perfil de competências

Leccionar num modelo CLIL não é simplesmente “falar uma língua estrangeira” na aula ou ser capaz de transmitir na L2 os conteúdos específicos de uma Unidade Curricular. A tarefa de integração de conteúdos e de língua exige que o professor recorra a estratégias de ensino diferenciadas e obriga-o a trabalhar competências específicas para poder desempenhar o melhor possível a sua função.

De entre diversos trabalhos que abordam esta questão (M. Hunt, 2009, M. Pistorio, 2009, V. Pavón Vázquez & F. Rubio, 2010, D. Coyle, P. Hood & D. Marsh, 2010, entre outros), optamos por expor aqui a abordagem apresentada por David Marsh em *CLIL/EMILE- The European*

Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public (2002) e a de Rick de Graaff, Gerrit Jan Koopman, Yulia Anikina e Gerard Westhof (2007: 603-22), uma vez que o detalhe em que são apresentadas pelos autores nos permite construir um abrangente quadro conceptual do perfil do professor CLIL, tanto em termos das competências de base como das competências específicas que deve dominar.

David Marsh (2002:78-81) sublinha que enquanto abordagem metodológica e pedagógica, o modelo de aprendizagem CLIL exige do professor não só as competências profissionais específicas que esperaríamos dele enquanto especialista de uma determinada área, mas também fluência na língua estrangeira em que vai leccionar, bem como o domínio de uma série de competências de base. Marsh agrupa estas competências nas categorias de *linguagem/comunicação, teoria, metodologia, ambiente de aprendizagem, produção de materiais, abordagem interdisciplinar e avaliação*, remete-nos para as competências específicas com elas relacionadas, e deste modo constrói um exaustivo perfil de competências do professor CLIL que passamos a explicitar com mais detalhe: (1) Ao nível metodológico, o professor CLIL deve ser capaz de identificar dificuldades linguísticas; de explorar metodologias que promovam o uso da língua em termos sociais ou direccionada para a mensagem, facultando ao aluno oportunidades de comunicação com recurso a estratégias comunicacionais; de usar métodos comunicativos/de interacção que facilitem a compreensão de significado; de usar estratégias (de eco, de modelação, de extensão, de repetição) para correcção e para modelo de uso correcto da língua; de identificar e usar actividades de duplo enfoque, que tratem em simultâneo de aspectos da língua e do conteúdo. (2) Em termos da competência linguística/comunicacional o professor CLIL deve ser suficientemente fluente na L2, de modo a ser capaz de produzir informação compreensível para o aluno, compreender a linguagem que este usa e ser até fluente numa língua adicional. (3) No perfil do professor CLIL a competência teórica deve concretizar-se na sua capacidade de perceber as diferenças e semelhanças entre os conceitos de *aprendizagem linguística e aquisição linguística*, enquanto que (4) ao nível do ambiente de aprendizagem se lhe exige que recorra a diferentes modelos de organização na sala de aula, que trabalhe com alunos de proveniências distintas, que conceba estratégias que promovam a autonomia do aluno e a interacção com os colegas e que domine as ferramentas tecnológicas mais usadas em ambientes de aprendizagem CLIL. (5) Relativamente às competências para a produção de materiais, o professor CLIL deverá ser capaz de adaptar e explorar materiais tendo em conta as suas características semânticas, textuais, sintácticas e vocabulares, assim como de seleccionar

materiais complementares distintos sobre um assunto determinado, usando-os num contexto integrado. (6) Ao nível da abordagem interdisciplinar, o professor CLIL deve ser capaz de promover a auto-confiança dos alunos, motivá-los a aprender mais, estabelecer relações conceptuais entre diferentes temas, de forma a tornar a aprendizagem interligada, relevante, mais fácil e mais eficiente, procedendo do mesmo modo para todas as línguas activas no ambiente educacional. (7) No que se refere à avaliação, deve ser capaz de desenvolver e implementar ferramentas de avaliação complementares.

No estudo de de Graaff et.al., os autores identificam, a partir da observação de aulas leccionadas em modelo CLIL, 5 indicadores principais que caracterizam o bom desempenho linguístico por parte do professor. Neste caso, o perfil de competências do professor CLIL é traçado em termos da sua capacidade de agir como facilitador em contexto educacional e as suas competências em termos de perfil situam-se, entre outros, ao nível da capacidade de seleccionar materiais, de transmitir sentido, de dominar a forma e formatos como expõe conteúdos, de utilizar estratégias de resolução de problemas:

- (1) Teachers facilitate **exposure to input** at a (minimally) challenging level by selecting attractive authentic materials, adapting texts up to the level of the learners and scaffolding on the content and language level by active use of body language and visual aids.
- (2) Teachers facilitate **meaning-focussed** processing by stimulating the learners to request new vocabulary items, check their meaning, use explicit and implicit types of corrective feedback on incorrect meaning identification, and practice through relevant speaking and writing assignments.
- (3) Teachers facilitate **form-focussed** processing by giving examples, using recasts and confirmation checks, clarification requests and giving feedback (sometimes including peer feedback). No evidence was found of CLIL teachers providing explicit form-focused instruction, e.g. by explaining rules.
- 4) Teachers facilitate **output production** by encouraging learners' reactions, working in different interactive formats and practising creative forms of oral (presentations, round tables, debates) and written (letters, surveys, articles, manuals) output production, suggesting communicatively feasible tasks, giving the learners enough time for task completion, encouraging learners to speak only in English, providing feedback on students' incorrect language use and stimulating peer feedback.
- (5) Teachers facilitate the use of **compensation strategies** by stimulating students to overcome problems in language comprehension and language production, reflecting on use of compensation strategies, and scaffolding on-the-spot strategy use.

5. Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua / CLIL – Possibilidades em Aberto

A investigação e trabalho experimental que tem vindo a ser realizado na área da Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua/CLIL fundamenta com consistência as

vantagens que o recurso a esta abordagem pode introduzir no ensino/aprendizagem de diferentes níveis de ensino. Verificámos que a pertinência desta abordagem não se esgota no âmbito das metodologias de ensino da língua, pois também ao nível da transmissão de conhecimentos especializados os resultados obtidos atestam benefícios para a aprendizagem. Enquanto *outra maneira* de aprender uma língua estrangeira, a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua /CLIL constitui um inovador recurso didáctico-pedagógico a explorar pelos docentes, de línguas e de outras áreas de especialidade, o que abre reais potencialidades de cooperação, de inovação e de investigação neste campo.

Ao contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, a metodologia CLIL assume também um papel de relevo no enriquecimento das suas competências profissionais e no conseqüente alargamento das suas possibilidades de empregabilidade. Para além disso, a adopção da abordagem e metodologia CLIL pode constituir um contributo decisivo para a estratégia de internacionalização da formação e das actividades formativas das instituições de Ensino Superior, constituindo-se como estratégia facilitadora da mobilidade docente e discente e funcionando como solução pragmática para resolver uma necessidade que se coloca a nível europeu e mundial. A Abordagem Integrada de Conteúdos e Língua/ CLIL participa, assim, de modo relevante para o desenvolvimento de um Ensino Superior de qualidade e na promoção das competências linguísticas em línguas estrangeiras.

Parece-nos, contudo, que a recomendação da Comissão das Comunidades Europeias, datada de 2003 e relativa à promoção da aprendizagem das línguas e da diversidade linguística, referindo que as políticas linguísticas das instituições de Ensino Superior devem “[...] contemplar acções explícitas de promoção das línguas nacionais ou regionais.” [14] interpela ainda, directamente, as instituições de ensino superior em Portugal. A decisão de oferecer cursos CLIL, estando claramente demonstrada a vantagem deste tipo de metodologia, tem de ser tomada por cada instituição de Ensino Superior no contexto de uma política linguística coerente e bem definida.

Sabemos, também, que a articulação de língua e de conteúdo e o modo como tal pode vir a ser implementado levanta questões muito particulares, sobretudo ao nível do ensino superior. Questões como os modelos de ensino CLIL a adoptar, o tipo de preparação e formação linguística específica a disponibilizar, para professores e alunos, de forma a garantir-lhes

competências linguísticas mínimas para poderem frequentar/leccionar aulas CLIL, a definição de requisitos mínimos, em termos das competências linguísticas, para acesso a formações CLIL, as características dos materiais CLIL a utilizar, as metodologias a adotar, as estratégias motivacionais para reunir um grupo de professores e alunos CLIL serão certamente algumas das questões/desafios a trabalhar futuramente nesta área, no contexto do ensino superior português e no de cada Instituição de Ensino Superior em particular.

Notas de texto

1. Usamos os termos na acepção utilizada por Teresa Gonçalves (2011: 26) quando afirma “[...] usamos o termo multilinguismo com o significado de que várias línguas são faladas ou estão presentes numa determinada região geográfica. Plurilinguismo é um termo mais específico e significa uma competência, a *competência plurilingue*, a competência de comunicar, linguisticamente, em várias línguas e de interagir, culturalmente, em várias culturas, isto é, possuir a habilidade/competência de usar e aprender várias línguas. Por outro lado, o *plurilinguismo* também é um valor, o valor fundador da tolerância linguística, que consiste em encarar e aceitar de uma forma positiva a diversidade linguística.”
2. v. Comissão das Comunidades Europeias. Comissão Europeia (2008). *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum (Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment)*. Disponível em http://ec.europa.eu/languages/news/20080918-commission-communication-on-multilingualism_en.htm.
3. Comissão das Comunidades Europeias (2009). “Livro Verde - Promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem”. Bruxelas, COM 329/3. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/mobility/com329_pt.pdf
4. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>
5. Disponível em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0449pt01.pdf
6. *ibid.* p.9.
7. *ibid.* p.9.
8. Eurydice (2006). “Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe”. Brussels: Eurydice. (disponível em www.eurydice.org). p.56
Disponível em http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf
9. EURYDICE/ EUROSTAT (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012*. Comissão Europeia. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
10. Notas informativas específicas sobre cada país e incluídas como informação suplementar na tabela ‘CLIL In Primary and General Secondary Education’. In *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012* (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)
“**Country specific notes**
Bulgaria: The figure is an estimate.
Spain: Figures from Balearic Islands, Galicia and the Basque country are missing for schools providing CLIL where Spanish and one foreign language are used to teach non language subjects. Also data on schools providing CLIL where Basque is used to teach non-language subjects do not include schools in the Basque country, but only those in Navarre.
Italy: Since 2010, all students must learn one non-language subject through a foreign language in the last year of upper secondary education.
Austria: In addition to specific schools providing CLIL, it is widespread practice for many schools at secondary level to teach some modules of a school subject through a foreign language. In addition, the first foreign language is taught to students aged 6 to 8 through the CLIL approach.
Lithuania: For schools providing CLIL with Lithuanian and German as languages of instruction, the figure for ISCED 3 is underestimated.
Netherlands: 15 schools providing CLIL using Dutch, Frisian and English as languages of instruction are currently certified. 25 others are working towards it.
Sweden: Some schools are piloting CLIL provision and choose the language they want to target alongside Swedish.
United Kingdom (UK-WLS/NIR): Some of these schools are allowed to decide, depending on their linguistic context, to what extent non-language subjects are taught in both languages (English and Welsh – or Irish). Therefore, the figures might be a little overestimated as some schools might chose to teach all non-language subjects in Welsh (or Irish).
Liechtenstein: In addition to the one school at upper secondary level providing CLIL as a pilot project, English is taught to all students aged 6 to 8 through the CLIL approach.”
11. v. Eurydice (2006). *CLIL at Schools in Europe*. National descriptions. Portugal.
12. O EuroCLIC (www.euroclic.net) foi entretanto encerrada e em 2007 surgiu uma a *European Network for CLIL, agora designada CLIL Cascade Network* (www.ccn-clil.eu).
13. A língua para fins específicos visa preparar os alunos para responder às exigências académicas e profissionais, sendo o enfoque no conteúdo. Os materiais são estruturados em torno de micro competências, funções e vocabulário específico. Os conteúdos geralmente não são matéria nova para o aluno e os tópicos a abordar são definidos na sequência de um estudo de análise de necessidades (v. Vilkancienė, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer? *Studies about Language*, (18). 115.)
14. Disponível em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0449pt01.pdf

Referências bibliográficas

Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 5(1), 46-56.

Coleman, J. A. (2006) English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*. 39, 1-14. Disponível em <http://oro.open.ac.uk/5189/1/download.pdf> (cons.12.10.12)

Costa, F. (2009). ICLHE/ CLIL at the Tertiary Level of Education. State of the Art. *Studies About Languages (Kalby Studijos)*. 15, 85-88. Disponível em www.cceol.com. (cons. 14.10.12)

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46-62). London, England: CILT Publications.

Coyle D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – the European Dimension*, Public Services Contract DG EAC, 27-28. Disponível em http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf (cons. 3.10.12).

Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18. Disponível em http://www.scilt.stir.ac.uk/SLR/Issue_13/SLR13_Coyle.pdf (cons. 12.9.12)

Coyle D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10: 5, 543-562.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C & Smit, U. (eds.) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna. Peter Lang., 7-23.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

Dalton-Puffer, C. (2011) Content and language integrated learning: from practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*. 31, 182-204.

de Graaff, R., Koopman, G.J. & Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (10: 5), 603-22.

Dirba, M. & Mencis, J. (2009). CLIL for teachers of Mathematics. *Pedagogika*, (93), 85-90.

Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction: the teachers' perspective. *World Englishes* 30: 345-359

Fernández, D. J. (2009). CLIL at the University Level: Relating Language Teaching with and through Content Teaching. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2 (2): 10-26.

Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 25-43.

Gregorczyk, B. (2012). An empirical study on the acquisition of content in a CLIL-based chemistry course: A preliminary report. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 9-32.

Hellekjaer, G.O. & Westergaard, M.R. (2003). An exploratory survey of content learning through English at Nordic universities. in: Van Leeuwen, C., and Wilkinson, R. (eds.). *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Nijmegen: Valkhof Pers, 65-80.

Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2): 1-12. Disponível em <http://journals.sfu.ca/laclil/index.php/LACLIL/article/view/62> (cons. 12.10.12)

Hunt, M., Neofitou, A., & Redford, J. (2009). Developing CLIL training for modern language teacher trainees. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigol-Martin, & S. Hughes (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

Hunt, M. (2011). UK teachers' and learners' experiences of CLIL resulting from the EU-funded project ECLILT. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(1), 27-39. Disponível em <http://journals.sfu.ca/laclil/index.php/LACLIL/article/view/54> (cons. 12.10.12)

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1: 31-42.

Lasagabaster, D., Sierra, J. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* 64: 376-395.

Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public*. Services Contract DG EAC: European Commission. Disponível em http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491_en.pdf (cons. 12.10.12)

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Muñoz, C. & Navés, T. (2007). CLIL in Spain in Marsh, D. & Wolff, D. (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Centre for Modern Languages. pp. 160-165.

Stohler, U. (2006). The acquisition of knowledge in bilingual learning: An empirical study on the role of language in content learning. *VIEWZ: Vienna English Working PaperS*, 15(3), p. 41-46.

Pavón Vázquez, V. & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.

Pistorio, M.I. (2009). Teacher training and competences for effective CLIL teaching in Argentina. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 2(2), 37-43. Disponível em <http://journals.sfu.ca/lacil/index.php/LACLIL/article/view/18> (cons. em 15.9.2012)

Tudor, I. (2008). The language challenge for higher education institutions in Europe, and the specific case of CLIL. in Joan Martí i Castell & Josep M. Mestres i Serra (eds.), *El Multilingüisme a les Universitats el l'Espai Europeu d'Educacio Superior* (pp. 42-64). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Vilkancienė, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer? *Studies about Language*, (18). 115.

Wächter, Bernd (2008). Internationalisation and the European Higher Education Area. *Academic Cooperation Association (ACA)* 1-31.

Notas sobre a autora

- Margarida Coelho (Professora Adjunta, Vice-Presidente do DCESH e Co-coordenadora do CLiC-IPP, IPP –ESTGP, margco@estgp.pt)

Margarida Coelho é professora-adjunta da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre, onde lecciona Inglês, Inglês técnico e Estudos da Tradução. Vice-presidente do Departamento de Ciências Empresariais, Sociais e Humanas e co-coordenadora do Centro de Línguas e Cultura (CLiC) do Instituto. Começou a sua carreira académica com investigação sobre a literatura e cultura inglesa do século XX (Mestrado), situando-se actualmente as suas principais áreas de pesquisa nos estudos de tradução e metodologias de ensino, especialmente CLIL.

- Margarida Coelho (Professora Adjunta, Vice-Presidente do DCESH e Co-coordinator of CLiC-IPP, IPP –ESTGP, margco@estgp.pt)

Margarida Coelho is a senior lecturer at the School of Technology and Management of the Polytechnic Institute of Portalegre where she teaches English/ technical English and Translation Studies. She is Vice-President of the Department of Management and Social Sciences and Co-Coordinator of the Languages and Culture Centre (CLiC) of the Institute. She started by doing some research on 20th century English literature and culture (Master's Degree) and now her main areas of research are translation studies and language methodologies, particularly CLIL.